

Opintoihin kiinnittymisen ja hyvinvoinnin yhteyksien tunnistaminen sekä pedagogisen hyvinvoinnin tukeminen korkeakoulun opetusyhteisössä

Vesa Korhonen & Auli Toom

Artikkelin lähtökohtana on kahden aiemmin runsaasti tutkitun aiheen – opiskelijoiden opintoihin kiinnittymisen ja hyvinvoinnin – keskeisten yhteisten ulottuvuuksien tunnistaminen valittujen teoreettisten mallien näkökulmasta. Tämän pohjalta hahmotellaan erityisesti myönteiseen, vahvuusperustaiseen ajatteluun perustuvaa mallinnusta kiinnittymisen ja hyvinvoinnin ohjaukselliseen tukemiseen korkeakoulun opetusyhteisöissä. Yhteisönäkökulmasta opintoihin kiinnittymisen ja hyvinvoinnin osatekijöiden voidaan katsoa olevan sidoksissa kokonaisvaltaiseen pedagogiseen hyvinvoinnin tukemiseen, joka käytännössä toteutuu opiskelijan ja opiskeluun liittyvien yhteisöjen välisissä suhteissa ja vuorovaikutustilanteissa. Näihin voitaisiin systemaattisesti ja proaktiivisesti vaikuttaa koulutuksen organisaatiossa, rakenteissa ja järjestämisessä opetussuunnitelman, opettajien ja tutkijoiden opetusosaamisen, oppimislähtöisten pedagogisten käytäntöjen sekä laadukkaan pedagogisen vuorovaikutuksen keinoin.

Johdanto

Korkeakouluopiskelijoiden opintoihin kiinnittyminen on osoittautunut keskeiseksi ilmiöksi haluttaessa ymmärtää yliopisto-oppimiseen ja -opetukseen kytkeytyviä prosesseja sekä yksittäisten opiskelijoiden että yhteisön kannalta (Mäkinen 2012; Korhonen 2012; Poutanen ym. 2012). Aiemmissa kiinnittymisen teoreettisissa ja tutkimuksellisissa jäsenyksissä on tuotu esille opiskelijan kokonaisvaltaisen kokemuksen näkökulmasta kognitiivisia, emotionaa-

lisiä, behavioraalisia ja sosiokulttuurisia elementtejä (Coates 2007; Trowler 2010; Kahu 2013). Näissä on nähtävissä sekä yksilöllisten että yhteisöllisten tekijöiden merkitys opintoihin kiinnittymistä tuottavina ja vahvistavina osatekijöinä.

Yksilölliset psykologiset tekijät liittyvät esimerkiksi opiskelijan lähtötietoihin ja -taitoihin sekä kokemuksiin opetus-oppimiskonteksteista, jotka vaikuttavat oppimisen ja opiskelun lähestymistapoihin ja niiden kehittymiseen (Entwistle 1997; Biggs 1993; 2003). Yhteisöjen vaikutus näkyy muun muassa kiinnittymistä vahvistavien rikastavien käytäntöjen luonteessa. Näistä useat ovat juuri yhteisöllisiä käytäntöjä, esimerkiksi pitkäkestoiset oppimisyhteisöt, yhteisölliset tehtävät ja projektit, opiskelijoiden toiminta yhdessä kokeneiden tutkijoiden kanssa (ks. Kuh ym. 2006; Kuh 2008) sekä opiskelijoiden rekrytoiminen mukaan erilaisiin ammatillisiin rooleihin, kuten tutkimusharjoittelijaksi, osana opintoja. Vastaavia yhteisöllisiä käytäntöjä ovat myös sosiaalisen median harjoittelu ja hyödyntäminen työllistymistä tukevien kontaktien luomiseen sekä opiskelijoiden tuettu osallistuminen yliopiston päätöksentekoprosesseihin (Nygaard ym. 2013). Opintoihin vahvasti kiinnittyneet opiskelijat usein korostavat sosiaalisten suhteiden ja yhteistyön merkitystä opiskelussaan (ks. Coates 2007).

Opiskelijoiden hyvinvointia ei ole toistaiseksi juuri tarkasteltu opintoihin kiinnittymisen yhteydessä, vaikka ne monin tavoin ilmiöinä ja prosesseina sivuavat toisiaan. Perinteisesti hyvinvointi käsitteenä on liitetty ihmisen kokeman psyykkisen, sosiaalisen ja fyysisen hyvinvoinnin kokonaisuuteen (Meriläinen ym. 2008). Opetuksen ja oppimisen ympäristöissä hyvinvoinnin katsotaan rakentuvan moniulotteisten psykologisten ja toiminnallisten prosessien sekä toimintaympäristöön liittyvien tekijöiden vaikutuksesta (ks. Pietarinen, Soini & Pyhältö 2008), mikä vastaa myös käsityksiä opintoihin kiinnittymisestä (vrt. Mäkinen 2012; Korhonen 2012; 2014). Monet korkeakouluopiskelijoiden hyvinvointia tai terveyttä koskevat tutkimukset ovat kuitenkin keskittyneet pääosin hyvinvointia heikentäviin asioihin tai hyvinvoinnin vähäisyyteen, kuten terveyttä haittaavaan riskikäyttäytymiseen, oppimisvaikeuksiin tai psyykkiseen oireiluun, jaksamisongelmiin ja kuormittumiseen (Laaksonen 2005; Kunttu & Pesonen 2012), kiusaamiskokemusten

yleisyyteen ja luonteeseen (Pörhölä 2011) tai yksinäisyyteen (Kunttu, Pesonen & Saari 2016). Toistaiseksi hyvinvoinnin ja muiden opiskelun osa-alueiden välisiä yhteyksiä on eniten tarkasteltu hyvinvointia haittaavien tekijöiden näkökulmasta (esim. Salmela-Aro & Kunttu 2010; Johnson ym. 2014), joten on tarpeen tunnistaa sekä kiinnittymiseen että hyvinvointiin liittyviä myönteisiä vahvistavia prosesseja ja tekijöitä.

Opintoihin kiinnittymisen ja hyvinvoinnin yhteyksiä tarkastellaan tässä teoreettis-käsitteellisessä artikkelissa yksilöllisiä ja yhteisöllisiä näkökulmia yhdistäen. Laajasti opetusyhteisöjen näkökulmasta tarkasteltuna opintoihin kiinnittymisen ja hyvinvoinnin ulottuvuuksien voi katsoa olevan sidoksissa kokonaisvaltaiseen pedagogiseen hyvinvoinnin viitekehykseen, joka käytännössä rakentuu opiskelijan ja opiskeluun liittyvien yhteisöjen välisissä suhteissa ja vuorovaikutustilanteissa (vrt. Pyhältö ym. 2010). Vaikka korkeakouluopiskelijoiden opintoihin kiinnittyminen ja hyvinvointi ovat keskeisiä asioita, toistaiseksi tiedetään hyvin vähän niiden mahdollisesta keskinäisestä yhteydestä tai siitä, millainen monitahoinen suhde niillä on pedagogiseen hyvinvoinnin ohjaukselliseen ja yhteisölliseen tukemiseen.

Tässä yhteydessä tarkastellaan korkeakouluopiskelijoiden opintoihin kiinnittymistä ja hyvinvoinnin rakentumista valikoitujen teorianäkökulmien avulla sekä niiden kokonaisvaltaista yhteisöllistä tukemista. Artikkelissa jäsennetään kiinnittymistä ja hyvinvointia rakentavia yksilöllisiä ja yhteisöllisiä osatekijöitä pedagogisen hyvinvoinnin lähtökohtina. Tämän jälkeen hahmotetaan korkeakouluopiskelijan kiinnittymisen ja hyvinvoinnin laajaa pedagogisen hyvinvoinnin systeemisen tukemisen viitekehystä, minkä avulla opiskelijoiden kiinnittymiseen ja hyvinvointiin liittyvät kriittiset tekijät voidaan ottaa tietoiseksi kehittämisen kohteeksi korkeakoulun opetusyhteisössä.

Opintoihin kiinnittymisen rakentuminen

Kiinnittymiselle on olemassa useita teoreettisia jäsennyksiä, joita on käytetty empiiristen tutkimus- ja arviointiaineistojen kokoamisen viitekehyksenä. Esimerkiksi Mäkisen (2012) tulkinta opiskelija-aineiston pohjalta painottaa opiskelijan aktiivista ja vastuullista toimijuutta oman oppimisensa edistämässä ja

toisaalta opetus-oppimisyhteisön dialogista ja osallistavaa toimintakulttuuria. Wengerin (1998) käytäntöyhteisöteorian pohjalta tämän artikkelin ykköskirjoittajan muotoileman kiinnittymismallin lähtökohtana on se, että opintoihin kiinnittymisessä opiskelijan ja hänen opiskeluunsa vaikuttavien lähiyhteisöjen välille syntyy opiskeluprosessia vahvistavia sidoksia (Korhonen 2012; 2014). Tämän kiinnittymistä tuottavan prosessin ansiosta opiskelijan ja opintoalan väliset kytkökset vähitellen laajenevat ja opinnoissa pysyminen ja opintojen sujuva toteuttaminen paranevat.

Kiinnittymisen kaksi rakentavaa perusprosessia, yksilöllinen ja yhteisöllinen, on tässä mallissa jäsennetty kumpikin kahteen keskeiseen osatekijään. Yksilölliseen kiinnittymistä vahvistavaan prosessiin mallissa (kuvio 1) liittyvät akateemisten taitojen haltuunotto ja opintojen henkilökohtaisen merkityksen löytyminen (Korhonen 2014). *Akateemiset taidot* toimivat opiskelijan kannalta opintoihin kiinnittymisen välineenä (Poutanen ym. 2012). Opiskelijan on tärkeä hallita korkeakouluopiskelussa tarvittavia akateemisia taitoja tietyiltä osin jo opintoja aloitettaessa, sillä muutoin hän ei pysty opiskelemaan ja etenemään yliopisto-opinnoissa (vrt. Hyytinen, Toom & Postareff arvioitavana). Korkeakouluopiskelussa tarvittavia akateemisia taitoja ovat muun muassa kriittisen ajattelun taidot (Hyytinen ym. 2015; Utriainen ym. 2016), akateemiset tekstitaidot (ks. Kiili & Mäkinen 2011) sekä opiskelun ja oppimisen itse- ja yhteissäätelyn taidot, joihin kuuluvat muun muassa taidot säädellä omaa ja yhteisöllistä opiskelua, motivaatiota ja tunteita (esim. Vermunt 1998; 2005; Virtanen ym. 2010; Hadwin & Oshige 2011; Saariaho ym. 2016).

Opintojen henkilökohtainen merkitys toimii puolestaan kiinnittymisen edellytyksenä (Poutanen ym. 2012). Opintojen merkitystä on aiemmin opiskelijatutkimuksessa tarkasteltu erityisesti orientaatio-käsitteen kautta, jolloin yleisorientaatio opiskeluun on määritelty sellaiseksi tulkintakehikoksi, jonka mukaisesti opiskelija suhteuttaa opiskelua omaan elämäkenttäänsä. Tässä tulkintakehikossa vaikuttavat esimerkiksi oppijan elämismaailma, maailmankuva ja hänen oma minäkuvansa. (Ks. Mäkinen, Olkinuora & Lonka 2004.) Opiskelijat rakentavat usein yliopisto-opintojen merkitystä omien tavoitteidensa, kiinnostuksen kohteidensa ja tulevaisuudenkuviansa kannalta (Horstmanshof & Zimitat 2007) ja vertaavat näitä mielikuvia kor-

keakouluopiskelun tuottamiin kokemuksiin. Opintojen merkitykseen voi yhdistyä hyvin moni asia, kuten ammatin hankkiminen, tutkinnon saaminen, sivistyminen, itsensä kehittäminen sekä ystävyysuhteiden ja kontaktien luominen (Poutanen ym. 2012).

Yhteisölliseen kiinnittymistä tuottavaan prosessiin nivoutuvat kiinnittymismallissa (kuvio 1) osallistuminen opintoihin liittyviin yhteisöihin ja akateemisen opetus-oppimisyhteisön sosiaalistavat ohjauksen sosiaaliset käytännöt (Korhonen 2014). Syvenevä *osallistuminen* opintoihin liittyviin yhteisöihin toimii kiinnittymisen rakentajana (Poutanen ym. 2012). Osallistumisen ja edelleen osallisuuden kokemukset korkeakouluopiskelussa voivat syntyä sekä varsinaisen opetuksen yhteydessä että osallistumisena opiskelijoiden itse organisoimiin opiskelua tukeviin tai muihin sosiaalisiin vertaisyhteisöihin (Poutanen ym. 2012). Laven ja Wengerin (1991) ajattelua mukaillen asteittain syvenevän osallistumisen ja kasvavan osallisuuden turvin opiskelijan on mahdollista rakentaa omaa asiantuntijuuttaan, tulla yhä keskeisemmäksi toimijaksi sekä vaikuttaa yliopistoyhteisöön tärkeäksi kokemillaan tavoilla.

Yhteisössä toteutuvat ohjauksen *sosiaaliset käytännöt* toimivat puolestaan kiinnittymisen mahdollistajana (Poutanen ym. 2012). Korkeakouluopiskeluun voi kuulua toisaalta yksisuuntaisia opetustilanteita, kuten massaluentoja ja kirjakuulusteluja, mutta toisaalta myös ohjattuja pienryhmäkursseja, pari- ja ryhmätenttejä, pitkäkestoisia seminaareja sekä opetus- ja tutkimusharjoittelua. Vastavuoroisen toiminnan aste vaihtelee eri ohjauksen ja opetuksen muodoissa, ja myös käytäntöyhteisöjen syntymisen mahdollisuudet vaihtelevat. Niille joko annetaan tilaa akateemisessa opiskelussa tai niille ei ole mahdollisuuksia, jos yksisuuntaiset massaluennot ja vastaavat käytännöt hallitsevat. Opiskelijat voivat ohjata myös toisiaan opiskelua tukevissa vertaisyhteisöissä, esimerkiksi opiskelijoiden toteuttamissa lukupiireissä. (Poutanen ym. 2012.)



Kuvio 1. Opintoihin kiinnittymisen prosessi yksilöllisen ja yhteisöllisen prosessin yhteisvaikutuksena (Korhonen 2014)

Yksilöllinen ja yhteisöllinen prosessi yhdessä muodostavat opiskelussa sen perustan, jolle rakentuvat kiinnittävään oppimiseen liittyvät kaksi peruselementtiä (kuvio 1): kuulumisen tunne ja vahvistuva identiteetti (Korhonen 2012; 2014). *Kuulumisen tunne* toimii kiinnittymisen syventäjänä, ja se syntyy pitkän ajan kuluessa kokemusten pohjalta (Poutanen ym. 2012). Yliopisto-opiskelijoiden kokemusten perusteella on tullut esille, että kuulumisen tunne tavallisesti rakentuu monien kohtaamisten ja toistuvan yhdessä tekemisen varaan hitaasti pitkän ajan kuluessa. Kuulumisen tunteen muodostuminen on siten sidoksissa osallisuuden kokemiseen korkeakoulutuksen yhteisöissä. Kuulumisen tunteen ansiosta opiskelijat kokevat kuuluvansa sosiaaliseen vertaisyhteisöön, akateemiseen opetus-oppimisyhteisöön ja jossain määrin myös akateemiseen tutkimusyhteisöön (Poutanen ym. 2012). Kuulumisen tunne ja tavat (*sense of belonging; modes of belonging*) ovat esillä myös Wengerin (1998, 173–175, 183–187) käytäntöyhteisöteoriassa jaettuihin käytäntöihin liittyvän aktiivisen osallistumisen tuloksena.

Opiskelijan *identiteetti* rakentuu puolestaan kiinnittymisen tuotoksena, ja se on vielä pitkäkestoisempi prosessi (Poutanen ym. 2012). Opiskelijat saattavat reflektoida runsaasti sitä, millaisia yliopisto-opiskelijoita he kokevat olevansa, millaisia opiskelijoita he haluaisivat olla tai millaisia heidän oletetaan yliopistolla olevan (Poutanen ym. 2012). Opiskelijoiden kokemuksissa identiteetti yliopistossa muotoutuu erilaisista opiskelukokemuksista, jotka voivat olla myönteisiä tai kielteisiä ja vaikuttavat suunnanottoihin oman identiteetin kannalta. Wengerin (1998) mukaan saavuttaessaan aktiivisen toimijuuden aseman sosiaalisen yhteisön käytännöissä yksilö jatkuvasti luo jaettua identiteettiä osallistumalla toimintaan ja tuottamalla kontribuutionsa yhteisön käytänteisiin. Siksi onkin olennaista, että opiskelija pääsee osalliseksi asian-tuntijuutta tuottavista jaetuista käytänteistä ja merkityksistä akateemisessa opetus-oppimisyhteisössä.

Hyvinvoinnin ulottuvuuksien paikantaminen ja yhteydet kiinnittymiseen

Tässä yhteydessä luodaan vaihtoehtoista tulkintaa hyvinvoinnin ulottuvuuksista tarkastelemalla sellaisia yksilöllisiä (psykologisia) ja yhteisöllisiä (sosiaalisia) tekijöitä, jotka ovat hyvinvointia vahvistavia ja joiden avulla voidaan hahmottaa myös kiinnittymisen ja hyvinvoinnin mahdollisia keskinäisiä yhteyksiä korkeakouluopiskelussa ja oppimisessa. Tämä luo uudenlaista tulkintaa kiinnittymisen ja hyvinvoinnin vastavuoroisista myönteisistä yhteyksistä. Tarkastelua varten on haettu neljä erilaista hyvinvointimallia tai -teoriaa, jotka kukin lähestyvät hyvinvointia myönteisten, monidimensionaalisten ominaisuuksien kautta. Tarkastelun tavoitteena on samalla löytää ja tunnistaa yhteisiä dimensioita edellä kuvattuun kiinnittymisen prosessimalliin (vrt. Korhonen 2014).

Ensimmäinen tarkasteltavista hyvinvointimalleista perustuu positiivisen psykologian suuntaukseen, joka on viime aikoina saanut runsaasti huomiota hyvinvointiin liittyvän tutkimuksen piirissä. Suuntauksessa korostuvat myönteiset hyvinvointia tuottavat tekijät ja muun muassa omien vahvuuksien tietoinen tunnistaminen (esim. Seligman & Csíkszentmihályi 2000; Uusitalo-Malmivaara 2014). Positiivisen psykologian pohjalta Seligman (2011) on esitellyt

niin sanotun PERMA-mallin, jossa ihmisen psykologinen koettu hyvinvointi on jaettu viiteen keskeiseen ulottuvuuteen: positiivisiin tunteisiin (*positive emotions*, P), omistautumiseen ja kiinnittymiseen toimintaan (*engagement*, E), positiivisiin suhteisiin (*positive relationships*, R), merkitykseen (*meaning*, M) ja tavoitteelliseen suoriutumiseen (*accomplishment*, A). Seligmanin (2011) mielestä nämä toisiaan täydentävät perusulottuvuudet tuottavat kokonaisvaltaisesti hyvinvoinnin kokemuksen. Tätä ajattelutapaa on sovellettu esimerkiksi työhön ja työyhteisöihin liittyvän hyvinvoinnin ja voimavarojen kehittämisessä (ks. Uusiautti & Määttä 2014) ja siihen on liitetty muun muassa työn ilon (Manka 2012) ja työn imun (Hakanen 2005) tyyppisiä käsitteitä. Nuoria korkeakouluopiskelijoita on tutkittu PERMA-malliin perustuvalla mittarilla (Kern ym. 2014) ja mallin ulottuvuuksilla on todettu olevan monia korrelatiivisia yhteyksiä nuorten opiskelijoiden elämäntyytyväisyyteen, toiveikkuuteen ja fyysisiin voimavaroihin.

Nuorten hyvinvoinnin tukeminen on ollut yleisesti laajan tutkimuskiinnostuksen kohteena, ja toinen esimerkki systemaattisesta pyrkimyksestä jäsentää hyvinvointimallia tutkimuksen viitekehykseksi on Uudessa-Seelannissa laajan kirjallisuuskatsauksen pohjalta kehitetty opiskelijan hyvinvointimalli (*student well-being model*, SWBM), jota on ajateltu erityisesti toisen asteen koulutuksessa olevien nuorten hyvinvoinnin tarkastelun viitekehykseksi (Soutter ym. 2014). Malli on luonteeltaan yleinen ja sovellettavissa korkeakouluopiskelijoillekin. Oppijan hyvinvointimallin kolme keskeistä toisiinsa kytkeytyvää ulottuvuutta ovat oleminen (*being*), muihin liittyminen (*relating*) ja resurssien omaaminen (*having*). Näihin hyvinvointiulottuvuuksiin vaikuttavina prosesseina tuodaan esille muun muassa oppijan oman toiminnan (*functioning*) ja pyrkimysten (*striving*) välinen vuorovaikutus, joka vaikuttaa hyvinvoinnin tilannekohtaisiin kokemuksiin. Soutter kollegoineen (2014) katsoo mallinnuksen tausta-ajattelun perustuvan systeemiseen näkemykseen nuoren kehityksestä ja Bronfenbrennerin (1979) ajatteluun eri kontekstien – myös koulutuksen ulkopuolisten – vaikutuksesta oppimiseen ja kehitykseen. Mielenkiintoisella tavalla Soutterin ja hänen tutkijatovereidensa (2014) hyvinvointimallilla on yhtymäkohtia suomalaisen sosiologin Erik Allardtin (1993) tunnettuun elä-

mänlaatua kuvaavaan jaotteluun, jonka osatekijöiksi hän nimesi omistamisen (*having*), rakastamisen (*loving*) ja olemisen (*being*).

Kolmantena hyvinvointimallina koherenssin tunne (*sense of coherence*) on usein sovellettu näkökulma, kun hyvinvointia on tarkasteltu erityisesti elämänhallinnan näkökulmasta (esim. Honkinen 2009; Vastamäki 2009). Elämänhallinnan eli koherenssin tunne perustuu Antonovskyn (1987; 1993) kehittämään salutogeeniseen lähestymistapaan, jossa painotetaan terveyttä ja voimavaratekijöitä sairauksien ja muiden negatiivisesti leimaavien tekijöiden sijaan. Antonovsky (1987) on jakanut koherenssin tunteen kolmeen osa-alueeseen eli ymmärrettävyyteen, hallittavuuteen ja mielekkyyteen. Ymmärrettävyys merkitsee sisäisten ja ulkoisten asioiden johdonmukaisuutta, järkevyyttä ja selitettävyyttä yksilön kannalta. Hallittavuus tarkoittaa uskoa siihen, että on käytettävissä riittävästi voimavaroja vaatimuksiin vastaamiseksi. Mielekkyys puolestaan merkitsee käsitystä siitä, että vaatimukset ovat mielekkäitä ja vaivannäön arvoisia. (Antonovsky 1987.) Koherenssin tunteen katsotaan kuvaavan hyvinvointia psykososiaalisesta suunnasta, jossa sekä yksilölliset psykologiset tekijät että yhteisölliset sosiaaliset tekijät ovat olennaisia. Vaikka kokemus koherenssin tunteesta eri osa-alueineen on hyvin henkilökohtainen, sosiaaliset ja toimintaympäristöön liittyvät tekijät vaikuttavat koherenssin tunteen kehittymiseen sisäisten tekijöiden ohella vahvistavasti tai heikentävästi. Esimerkiksi työhyvinvointiin liittyvissä tutkimuksissa on todettu vahvemman koherenssin tunteen olevan yhteyksissä paremmaksi koettuun työkykyyn (Ala-Poikela & Ravantti 2014) tai vastaavasti omaan työhön liittyvien vaikutusmahdollisuuksien, työtyytyväisyyden tai hyvän ilmapiirin olevan yhteyksissä vahvistuvaan koherenssin tunteeseen (Herno 2000).

Neljä hyvinvointia kuvaava teoreettinen malli on Carol Ryffin (1989; Ryff & Keyes 1995) kehittämä ja empiirisesti testattu psykologisen hyvinvoinnin malli, joka koostuu kuudesta erillisestä dimensiosta ja kuvaa ihmisen myönteisiä puolia ja mielikuvia psykologisesta minästä. Nämä dimensiot ovat itsensä hyväksyminen (*self-acceptance*) ja myönteiset arviot omasta elämänculusta, tunne ihmisenä kasvamisesta ja kehitymisestä (*personal growth*), uskomukset oman elämän tarkoituksellisuudesta ja merkityksestä (*purpose in life*), positiiviset suhteet ja niiden yllä pitäminen muihin (*positive relations with*

others), voimavarat hallita toimintaympäristöään ja elämäänsä (*environmental mastery*) sekä tunne autonomiasta ja itsemääräytymisestä (*autonomy*). Psykologisen hyvinvoinnin mallia on testattu malliin perustuvalla mittarilla eri ikäryhmiin kuuluvien aikuisten miesten ja naisten parissa (Ryff 1989; Ryff & Keyes 1995) ja todennettu edellä mainittuihin dimensioihin perustuvien skaalojen toimivuus. Monidimensionaalinen psykologinen hyvinvointimalli on siten sovellettavissa myös eri ikäryhmiä käsittävään korkeakouluopiskelijoiden kohdejoukkoon. Aiemmissa tutkimuksissa psykologisen hyvinvointimallin dimensioilla on todennettu yhteyksiä muun muassa onnellisuuden tunteisiin ja tunteiden hallintaan, itsearvostukseen, moraaliin sekä elämäntyytyväisyyteen (Ryff 1989; Ryff & Keyes 1995), joten malli sopii myönteisiä hyvinvointinäkökulmia painottaviin tarpeisiin. Malli liittyy myös laajempaan subjektiivista hyvinvointia korostavaan tutkimussuuntaan edellä mainitun positiivisen psykologian alueella (Diener ym. 2009).

Vertailujen hyvinvointia kuvaavien teoreettisten mallien pohjalta voidaan tunnistaa sekä yksilöllisiä että yhteisöllisiä dimensioita, jotka vastaavat edellä kuvatun kiinnittymismallin (Korhonen 2012; 2014) dimensioita (ks. taulukko 1). Kiinnittymismallin yksilöllistä prosessia kuvaavaa opintojen henkilökohtaisen merkityksen tiedostamista vastaa hyvinvointiteorioista johdettu dimensio merkityksellisyys ja elämän tarkoituksellisuus, jossa kiinnittymiseen liittyvä merkityksen tiedostaminen laajenee kokemukseen, että opinnot ovat oman elämänsuunnittelun kannalta mielekkäitä ja tarkoituksenmukaisia. Myös yksilöltä vaadittavien akateemisten taitojen hallinta laajenee hyvinvointiin liittyväksi hallinnan ja onnistumisen tunteeksi, jossa oman pystyvyyden ja toimintaympäristön hallinnan kokemukset ovat keskeisiä.

Vastaavasti yhteisöllistä prosessia kiinnittymismallissa kuvaava syvenevä osallistuminen opintoihin liittyviin yhteisöihin, esimerkiksi vertaisryhmiin, rakentaa kiinnittymistä ja laajenee hyvinvointiteorioiden perusteella myönteisten sosiaalisten suhteiden tuottamaksi hyvinvointia ylläpitäväksi kokemukseksi. Samoin akateemisen opetus-oppimisyhteisön kiinnittymistä tukevat sosiaaliset käytännöt laajenevat hyvinvointiteorioiden perusteella sosiaalisiksi yhteyksiksi toimintaan ja organisaatioon, mikä edelleen voi vahvistaa omistautumista opiskelutoiminnalle ja koettua hyvinvointia. Hyvinvointiteo-

Taulukko 1. Hyvinvointiteorioiden vertailua ja hyvinvointiulottuvuuksien paikannus

Hyvinvointiulottuvuus	PERMA-malli (Seligman 2011; Kern ym. 2014)	Oppijan hyvinvointimalli (Soutter ym. 2014), elämänlaatu (Allard 1993)	Elämänhallinta (sense of coherence) (Antonovsky 1987; 1993)	Psykologinen hyvinvointimalli (Ryff 1989; Ryff & Keyes 1995)
Merkityksellisyys ja elämän tarkoituksellisuus	Merkitys		Mielekkyyys	Elämän tarkoituksellisuus (purpose in life)
Hallinta ja tunneonnistumisista	Pystyminen ja suoriutuminen (accomplishment)		Ymmärrettävyys, hallittavuus	Toimintaympäristön hallinta (environmental mastery)
Myönteiset sosiaaliset suhteet	Positiiviset suhteet muihin	Rakastaminen, ihmissuhteet (loving)		Positiiviset suhteet muihin (positive relations with others)
Sosiaaliset yhteydet toimintaan ja organisaatioon	Omistautuminen, kiinnittyminen toimintaan (engagement)	Toiminnan ja pyrkimysten vuorovaikutus		
Positiivinen minäkäsitys ja itsearvostus	Positiiviset tunteet	Oleminen (being)		Itsensä hyväksyminen (self-acceptance), ihmisenä kasvamisen (personal growth), autonomia
Kuulumisen kokemus		Liittyminen (relating)		
Kehittyvä koherenssin tunne voimavarana		Resurssien omaaminen (having), erityisesti ei-aineelliset voimavaroitekiijät	Elämänhallinta toimintaympäristöön liittyvänä koherenssin tunteena	

rioiden ansiosta näkökulma laajenee opiskelijan elämän huomioimiseen kokonaisvaltaisesti eikä rajoitu ainoastaan akateemisen kontekstin, päämäärien ja toimintatapojen tarkastelemiseen.

Yksilöllisen ja yhteisöllisen prosessin yhteisvaikutuksesta pitkällä aikavälillä syntyvä opintoihin kiinnittyminen kuulumisen tunteena ja identiteetinä sen sijaan käsitteellistyy hyvinvointiteorioiden pohjalta uudella tavalla (ks. taulukko 1). Opiskelijan *identiteetti*, esimerkiksi kehittyvä asiantuntija-identiteetti, rakentuu vähitellen kiinnittymisen tuotoksena (ks. Poutanen ym. 2012; Korhonen 2014), mutta hyvinvointiteorioiden pohjalta dimensiossa painottuu positiivisen minäkäsityksen ja itsearvostuksen merkitys kehityksessä olevalle opiskelijan asiantuntijaidentiteetille. Tämä tuo konkreettisesti esille kiinnittymisen ja hyvinvoinnin kannalta olennaisen kysymyksen, missä määrin opiskelijan potentiaalisia valmiuksia, itsetuntemusta sekä realistisia tulevaisuudenodotuksia tuetaan opintojen aikana ja tarjotaanko tähän mahdollisuuksia (vrt. Mäkinen & Annala 2011). Tämä nostaa myös tarkasteluun opiskelijan aikaisempien opiskelukokemusten merkityksen asiantuntijuuden ja identiteetin rakentumisessa sekä aidosti hyvinvoinnin ja kiinnittymisen välisen suhteen kausaalisuuden ja vastavuoroisuuden.

Kuulumisen tunne toimii kiinnittymisen syventäjänä, ja se rakentuu myös pitkän ajan kuluessa karttuvien sosiaalisten kokemusten pohjalta (Poutanen ym. 2012; Korhonen 2014). Hyvinvointiteorioiden pohjalta kuulumisen tunteen voi tarkentaa kuulumisen kokemukseksi, sillä sosiaaliset kontaktit, liittyminen muihin sekä ylipäätään ihmissuhteet ovat kiinnittymistä ja hyvinvointia vahvistavia tekijöitä sekä opiskelukontekstissa että sen ulkopuolella. Tämä jälleen laajentaa tarkastelua opiskelijan koko elämismaailmaan pelkän akateemisten opintojen ja opiskelun kontekstin sijaan.

Hyvinvointiteorioiden pohjalta kolmantena pitkällä aikavälillä rakentuva dimensio voi pitää *kehittyvää koherenssin tunnetta*, joka on voimavara opiskelussa. Kyseessä on vahvasti yksilön voimavaroihin ja elämänhallintaan liittyvä näkökulma, joka on hyvinvoinnin kannalta tarpeellinen lisä, kun verrataan opiskeluprosessia sääteleviä tekijöitä sekä toimintaympäristön eli opiskelukontekstin vaatimuksiin ja haasteisiin että laajasti siihen, miten opiskelijan elämäntilanne vaikuttaa opiskeluun. Kehittyvää koherenssin tunnetta säätelevät tekijät voivat siten olla korkeakoulun sisäisiä opiskeluun liittyviä, mutta myös opiskelijan terveyteen, perhetilanteeseen sekä yhteiskunnan ja työelämän muutoksiin kytkeytyviä (vrt. Mäkinen & Annala 2011). Edellä

mainitut vaikutukset voivat näkyä sekä opintoihin kiinnittymisessä että koettussa hyvinvoinnissa ja elämänhallinnassa. Vahvan koherenssin tunteen on esimerkiksi osoitettu olevan yhteydessä hyvään terveyteen ja vahvaan stressinhallintakykyyn (Vastamäki 2009). Vahva kokemus omasta koherenssin tunteesta oletettavasti heijastuu vahvana kiinnittymisenä ja voimavaroina opintoihin, mutta toisaalta vahva kiinnittyminen opintoihin voi myös osaltaan vahvistaa kehittyvää koherenssin tunnetta ja koettua hyvinvointia.

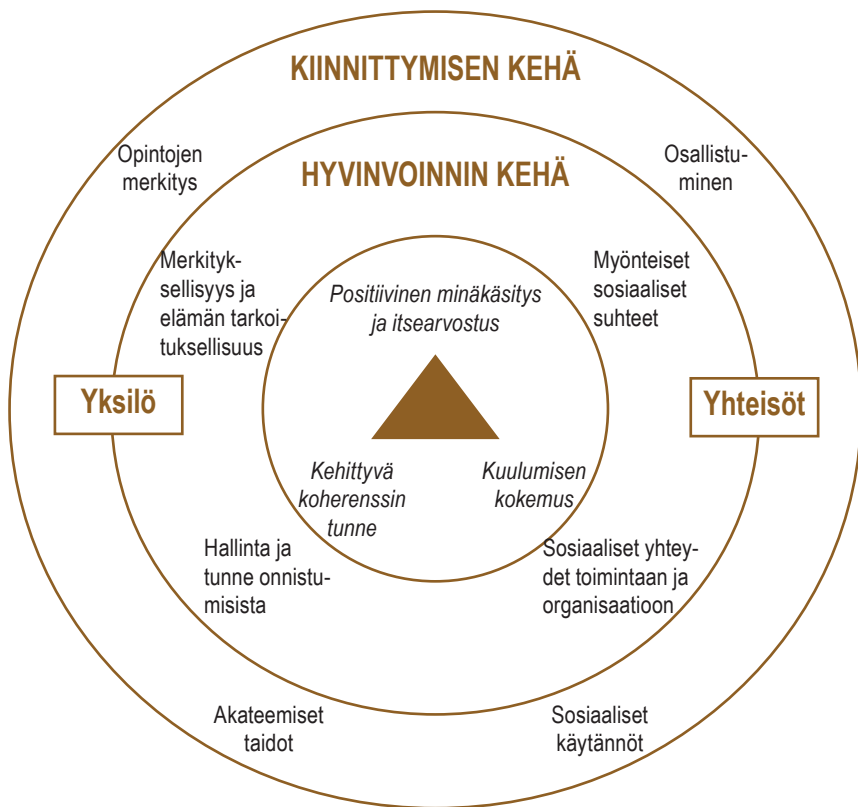
Kiinnittymisen ja hyvinvoinnin vastavuoroiset yhteydet ja pedagogisen hyvinvoinnin systeeminen tukeminen

Korkeakouluopiskelijan kiinnittyminen opintoihin ja hyvinvointi – tai niihin liittyvät haasteet – ovat opiskelijan opiskelun, opintojen edistymisen sekä opinnoissa karttuvan akateemisen osaamisen kannalta olennaisia tekijöitä (Salmela-Aro & Nurmi 2007). Pedagoginen hyvinvointi on moniulotteinen käsite, ja se kuvaa kiinnittymisen ja hyvinvoinnin rakentumista osana sellaisia pedagogisia prosesseja, joissa yksilöllä ja yhteisöllä on mahdollisuus oppia ja hyödyntää hyvinvointia tukevia ajattelun ja toiminnan strategioita ja joissa pyritään systeemisesti ja proaktiivisesti myös kehittämään toimijuutta ja osallisuutta tukevaa toimintaympäristöä (Pietarinen ym. 2008; Meriläinen ym. 2008; Pyhältö, Soini & Pietarinen 2010). Korkeakoulukontekstissa opiskelija voi vaikuttaa merkittävästi omaan opintoihin kiinnittymiseensä ja hyvinvointiinsa esimerkiksi tavoitteellisella opiskelulla, säännöllisillä työskentelytavoilla ja aktiivisella osallistumisella. Jossain määrin tämä on omiaan edistämään myös vertaisopiskelijoiden opintoihin kiinnittymistä ja hyvinvointia. Vielä olennaisemmin kiinnittymiseen ja hyvinvointiin korkeakoulukontekstissa voi vaikuttaa opettajista, tutkijoista sekä opintohallinnon ja ohjaus- ja neuvontapalvelujen henkilöstöstä koostuva opetusyhteisö, joka voi tietoisesti hyödyntää opiskelijan oppimista ja opinnoissa edistymistä tukevia pedagogisia toimintatapoja ja ohjauskäytäntöjä ja rakentaa opiskelijoille tarkoituksenmukaista oppimisympäristöä. Sen vuoksi onkin tärkeää luoda opetusyhteisön toiminnan tueksi pedagogisen hyvinvoinnin viitekehys, joka pohjautuu myönteiseen ja vahvuuksia korostavaan ajatteluun.

Edellisissä alaluvuissa kuvattujen kiinnittymismallin (Korhonen 2012; 2014) ja hyvinvointiteorioiden vertailun avulla voidaan visualisoida kiinnittymisen ja hyvinvoinnin kehät (ks. kuvio 2). Kuvion vasen puoli ilmentää yksilöllisten ja oikea puoli yhteisöllisten kiinnittymiseen ja hyvinvointiin liittyvien tekijöiden vaikutuksia opiskelijan elämämaailmassa, johon kuuluvat opiskelu- ja elämäntilanne, tavoitteet ja tulevaisuushorisontti. Tämä mallinnus luo laajan perustan pedagogisen hyvinvoinnin viitekehykselle, jonka olennaisia elementtejä vahvistuva opiskelijan kiinnittyminen ja hyvinvointi mielestämme ovat. Hyvinvointinäkökulman ansiosta tarkastelu laajenee samalla akateemisista opinnoista ja opiskelukontekstista erityisesti opiskelijan elämämaailmaan, ja näin tarjoutuu välineitä ymmärtää ja tukea opiskelijaa kokonaisvaltaisesti pedagogisen hyvinvoinnin näkökulmasta.

Yksinkertaisuuden vuoksi kiinnittymisen ja hyvinvoinnin kehät on piirretty kuviossa 2 sisäkkäin, mutta niiden yhteydet on ymmärrettävä pikemminkin limittäisinä ja vastavuoroisina. Kuvion keskiössä ovat hyvinvointiteorioita vertailemalla uudelleen käsitteellistetyt keskeiset ulottuvuudet. Ne kuvaavat opiskeluprosessin aikana rakentuvia osatekijöitä, jotka todennäköisesti vahvistavat sekä kiinnittymisen että hyvinvoinnin kokemuksia. Keskiössä olevat tekijät rakentuvat yksilöllisen ja yhteisöllisen prosessin yhteisvaikutuksesta sekä vähitellen osana opiskelua, mutta olennaista on se, millaisilla käytänteillä systemaattisesti pyritään vahvistamaan keskiössä olevia positiivisen minäkäsityksen, kuulumisen kokemuksen ja kehittyvän koherenssin tunteen osa-alueita opiskelussa. Onkin erittäin keskeistä organisoida koulutus suunnitelmallisesti ja proaktiivisesti niin että otetaan huomioon opiskelijoiden oppimisen, kiinnittymisen sekä pedagogisen hyvinvoinnin ydintekijät ja prosessit. Vaikka oppimislähtöisyyttä, opiskelijoiden opintojen keskeisyyttä sekä opettajien pedagogista osaamista on korkeakouluopetuksessa korostettu jo melko kauan, oppimislähtöinen systeeminen ajattelu ja sen suuntaiset toimivat pedagogiset käytännöt ovat vielä hyvin uutta (vrt. Tampereen yliopiston laaja koulutus uudistus vuosina 2011–2012 ja käynnissä oleva Iso Pyörä -koulutus uudistus Helsingin yliopistossa).

Moninaiset opintoihin kytkeytyvät formaalit ja informaalit vuorovaikutustilanteet opetusyhteisössä opettajien ja vertaisten kanssa ovat opiskelijan



Kuvio 2. Hyvinvoinnin ja kiinnittymisen ulottuvuuksien integroitu mallinnus

opintoihin kiinnittymisen ja hyvinvoinnin kehien kannalta kaikkein keskeisimpiä (vrt. Poutanen ym. 2012). Tätä voimme kutsua sosiaalisten käytäntöjen osa-alueeksi (kuvio 2). Siihen liittyvät sekä osallistavat, aktivoivat pedagogiset käytännöt opetus-oppimistilanteissa että institutionaaliset käytännöt, jotka liittyvät esimerkiksi opiskelijoiden ja henkilöstön välisen kanssakäymisen kehittämiseen tai opiskelijoiden osallistumiseen vastuulliseen päätöksentekoon ja vaikuttamiseen opetusyhteisössä (ks. Korhonen 2014). Ratkaisevaa on vuorovaikutustilanteiden laatu sekä erityisesti pedagogisten käytäntöjen osalta vuorovaikutus opettajan ja vertaisopiskelijoiden kanssa (vrt. Soini ym. 2015; Väisänen ym. 2016; Toom ym. 2017). Käytännössä tämä realisoituu sekä

sovelletuissa pedagogisissa käytännöissä että siinä, millainen rooli opiskelijalle eri tilanteissa rakentuu ja mahdollistuu (vrt. Lakkala ym. 2015; Saariaho ym. 2016). Esimerkiksi avoimien autenttisten ongelmien ratkaisemisen, yhteisöllisen työskentelyn, pitkäjänteisten työprosessien, monipuolisten digitaalisten teknologioiden ja tutkivien työtapojen hyödyntämisen on todettu tukevan opiskelijoiden opintoihin kiinnittymistä (Paavola & Hakkarainen 2005; Poutanen ym. 2012; Lakkala ym. 2015).

Opiskelijan kiinnittyminen ja hyvinvointi rakentuvat osallisuudesta yhteisöihin ja siitä, että hän kokee olevansa aktiivisessa roolissa omissa opinnoissaan, hänellä on toimijuutta yhdessä toisten kanssa ja hän tuntee olevansa arvostettu (vrt. Deci & Ryan 2002; Muukkonen ym. 2017; Korhonen ym. 2017). Näitä voidaan tukea konkreettisesti hyödyntämällä osallistavia pedagogisia ja institutionaalisia käytäntöjä. Pedagogisen hyvinvoinnin kannalta on merkittävää luoda toimintaan ja organisaatioon myönteisiä sosiaalisia suhteita ja yhteyksiä, jotka kattavat opiskelijoiden vertaisyhteisöt, akateemisen opetusyhteisön ja laajasti myös oppialan tiedeyhteisön.

Pedagogisen hyvinvoinnin viitekehystä on olennaista tarkastella perusteellisesti myös korkeakouluopettajan suunnasta. Korkeakouluopettajat ovat keskeisiä toimijoita opiskelijoiden opiskelun sekä rakentuvan kiinnittymisen ja hyvinvoinnin kannalta. Korkeakoulussa opettavat tutkijat ovat tyypillisesti työhönsä sitoutuneita, motivoituneita ja sen monipuolisesti osaavia. Opetusosaaminen (*scholarship of teaching*) on korkeakouluopettajien asiantuntijuuden keskeistä ydintä (Boyer 1990). He työskentelevät hyvin kompleksisessä ja vaativassa ympäristössä, ja kilpailu sekä tutkimus- ja opetustyössä menestymisen paineet ovat kovat. Tämä on omiaan heijastumaan opetustilanteiden vuorovaikutukseen sekä korkeakouluopettajien pedagogiseen hyvinvointiin ja rooliin hyvinvoinnin tukijana (vrt. Onnismaa 2010). Opettajilta vaaditaan perusteellista pedagogista osaamista työnsä kokonaisuudessa. Korkeakouluopettajien oppimislähtöistä opetusosaamista onkin viime aikoina alettu tukea yhä monipuolisemmin, ja yliopistopedagogisen koulutuksen ohella muun muassa erilaisten vertaisverkostojen ja näkyvien opetusosaamisen tunnustusten merkitys on korostunut entisestään (Pyörälä ym. 2015; Ruohoniemi ym. arvioitavana). Oppimislähtöisesti ja tutkimusperustaisesti opettavien korkea-

kouluopettajien tiedetään kokevan työssään muita vähemmän stressiä ja kuormittumista (Cao ym. arvioitavana), ja heillä on siten paremmat edellytykset rakentaa mielekkäitä oppimisympäristöjä ja hyvinvointia myös opiskelijoille (vrt. Pirttilä & Eriksson-Piela 2004). Korkeakouluopettajien sitoutuminen opiskelijoiden oppimiseen ja myönteiset kokemukset opetustyöstä ovatkin keskeisiä voimavaroja opiskelijoiden hyvinvoinnin rakentamisessa (vrt. Hakanen 2005).

Yhteenveto

Olemme edellä tarkastelleet kiinnittymisen ja hyvinvoinnin osatekijöitä ja vastavuoroista suhdetta, jossa korkeakouluopiskelijan kiinnittyminen voi olla opiskelijan hyvinvoinnin ja osallisuuden edellytys tai se voi olla tulosta hänen kokemastaan hyvinvoinnista ja aktiivisesta toimijuudesta. Opintojen mielekkyys ja sujuva toteuttaminen syntyvät kiinnittymisen ja hyvinvoinnin yksilöllisistä ja yhteisöllisistä osatekijöistä (vrt. Meriläinen 2008). Hyvinvoinnin ja kiinnittymisen kehien ytimessä ovat teoreettisen tarkastelumme perusteella erityisesti positiivisen minäkäsityksen ja itsearvostuksen kehittyminen osana opiskelijan alkavaa asiantuntijaidentiteetin muotoutumista, kokemukset kuulumisesta erilaisiin opiskeluyhteisöihin ja opiskelua laajempiin sosiaalisiin suhteisiin sekä kehittyvä koherenssin tunne, joka koskee opiskelua, elämäntilannetta ja tulevaisuuden odotusten muodostamaa kokonaisuutta. Hyvinvoinnin ja kiinnittymisen kehien huomioiminen tarjoaa myönteisestä, vahvuuksia tukevasta ajattelutavasta lähtevän mallinnuksen pedagogisen hyvinvoinnin systeemiselle tukemiselle.

Opetusyhteisö korkeakoulussa voi vaikuttaa opiskelijoiden kiinnittymiseen ja hyvinvointiin tavoitteellisesti ja monipuolisesti niin organisaation ja koulutuksen rakenteiden, koulutuksen järjestämisen, opetussuunnitelman, opettajien ja tutkijoiden opetusosaamisen, oppimislähtöisten pedagogisten käytäntöjen kuin pedagogisen vuorovaikutuksenkin laadun osalta. Avaintekijä tässä on pitää opiskelijan oppimisprosessi opetustoiminnan ytimessä ja organisoida opetus ennen kaikkea oppimisprosessin lähtökohtien ja tarpeiden mukaan. Nämä tekijät eivät ole erillisiä ja tosistaan riippumattomia, vaan ne

vaikuttavat kaikki osaltaan opiskelijoiden hyvinvointiin, opintoihin kiinnittymiseen ja opiskeluun korkeakoulussa (vrt. Pyhältö, Soini & Pietarinen 2010). Ongelmana usein on ollut se, ettei näiden eri tekijöiden mahdollista myönteistä yhteisvaikutusta opiskelijan oppimisprosessiin, kiinnittymiseen ja hyvinvointiin ole riittävästi tehty näkyväksi tai tiedostettu, saatikka pyritty suunnitelmallisesti kokonaisuutena kehittämään korkeakouluorganisaatiossa.

Myönteisesti opintoihin, opettajiin ja vertaisiin suhtautuvilla, hyvinvoivilla ja osaavilla opiskelijoilla olisi paremmat edellytykset menestyä työelämässä, kiinnittyä ja rakentaa jatkuvasti mielekästä toimintaympäristöä itselle ja vertaisille (Schunk & Pajares 2005; Salmela-Aro & Nurmi 2007). On osoitettu, että opintojen aikana koettu itsearvostus ja omaksutut käytännöt ennustavat merkittävällä tavalla työuraa myöhemmissä vaiheissa (Salmela-Aro & Nurmi 2007). Opinnoista etääntyneillä opiskelijoilla on puolestaan riski kokea opinnot kielteisiksi ja oman tulevaisuuden kannalta yhä merkityksettömämmiksi (vrt. Korhonen ym. 2017). Tämä voi johtaa opintojen pitkittymiseen ja vakavimmillaan opintojen keskeyttämiseen. Etääntyminen opinnoista voi johtaa edelleen myös etääntymisen kierteeseen opintojen jälkeen muissa yhteisöissä, esimerkiksi työpaikalla tai jatko-opinnoissa (vrt. Salmela-Aro ym. 2016). Institutionaalisista ja pedagogisista käytännöistä ja vuorovaikutuksesta rakentuvalla korkeakouluopiskelijoiden kiinnittymisellä ja hyvinvoinnilla voi siten olla kauaskantoisia vaikutuksia heidän osaamiseensa ja tulevaisuuden työllistymiseensä (Mäkinen & Annala 2011). Sen vuoksi on erittäin keskeistä kehittää yhteisöllisesti koulutuksen organisaatioissa pedagogista hyvinvointia niin että otetaan huomioon kiinnittymisen ja hyvinvoinnin ydintekijät ja prosessit.

Lähteet

- Ala-Poikela, A. & Ravantti, M. 2014. Työn koherenssin tunne työhyvinvoinnin mittarina: tutkimus koherenssin tunteesta työssä ja työkykyä edistävässä toiminnassa. Lapin yliopisto: Kasvatustieteiden tiedekunta. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:ula-201406231311> (luettu 7.1.2017).
- Allardt, E. 1993. Having, Loving, Being: An Alternative to the Swedish Model of Welfare Research. Teoksessa M.C. Nussbaum & A. Sen (toim.) *The Quality of Life*. Oxford: Clarendon Press, 88–94.
- Antonovsky, A. 1987. Unraveling the mystery: How people manage stress and stay well. San Francisco: Jossey-Bass.
- Antonovsky, A. 1993. The structure and properties of the sense of coherence scale. *Social Science Medicine* 36, 725–734.
- Biggs, J.B. 1993. From theory to practice: a cognitive systems approach. *Higher Education Research and Development* 12, 73–86.
- Biggs, J.B. 2003. Teaching for quality learning at university: What the student does. (2. painos). Philadelphia: Society for Research into Higher Education. Open University Press.
- Boyer, E. L. 1990. Scholarship reconsidered: Priorities of the professoriate. Princeton, NJ: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Bronfenbrenner, U. 1979. The ecology of human development: Experiments by nature and design. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Cao, Y., Postareff, L., Lindblom-Ylänne, S. & Toom, A. Arvioitavana. Teacher educators' approaches to teaching: The nexus with self-efficacy and burnout.
- Coates, H. 2007. A model of online and general campus-based student engagement. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 32 (2), 121–141.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. 2002. Handbook of self-determination research. The University of Rochester Press.
- Diener, E., Oishi, S. & Lucas, R. 2009. Subjective Well-Being: The Science of Happiness and Life Satisfaction. Teoksessa S.J. Lopez & C.R. Snyder (toim.) *The Oxford Handbook of Positive Psychology*. (2. painos). Oxford: Oxford University Press, 187–194.
- Entwistle, N. 1997. Contrasting Perspectives on Learning. Teoksessa F. Marton, D. Hounsell & N. Entwistle (toim.) *The Experience of Learning*. (2. painos) Edinburgh: Scottish Academic Press, 3–23.
- Hadwin, A. & Oshige, M. 2011. Self-regulation, co-regulation and socially shared regulation: Exploring perspectives of social in self-regulated learning theory. *Teachers College Record* 113 (2), 240–264.
- Hakanen, J. 2005. Työuupumuksesta työn imuun: Työhyvinvointitutkimuksen ytimessä ja reuna-alueilla. Helsinki: Työterveyslaitos.

- Herno, H.-T. 2000. Esimiesten elämänhallinnan tunne ja työhyvinvointi: seuraututkimus vuosina 1996–99. Psykologian laitos, Jyväskylän yliopisto: Psykologian laitos. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:juu-2000853210> (luettu 7.1.2017).
- Honkinen, P.-L. 2009. Nuorten koherenssin tunne: mittaaminen, ennustavat tekijät, seuraukset. Turun yliopiston lääketieteellinen tiedekunta, kansanterveystiede. Akateeminen väitöskirja.
- Horstmanshof, L. & Zimitat, C. 2007. Future time orientation predicts academic engagement among first-year university students. *British Journal of Educational Psychology* 77, 703–718.
- Hyytinen, H., Nissinen, K., Ursin, J., Toom, A. & Lindblom-Ylänne, S. 2015. Problematising the equivalence of the test results of performance-based critical thinking tests for undergraduate students. *Studies in Educational Evaluation* 44, 1–8.
- Hyytinen, H., Toom, A. & Postareff, L. Arvioitavana. The relationship between critical thinking, approaches to learning and self-efficacy beliefs among beginning university students. *Learning and Individual Differences*.
- Johnson, D.R., Wasserman, T.H., Yildirim, N. & Yonai, B.A. 2014. Examining the Effects of Stress and Campus Climate on the Persistence of Students of Color and White Students. *Research in Higher Education* 55, 75–100.
- Kahu, E.R. 2013. Framing student engagement in higher education. *Studies in Higher Education* 38 (5), 758–773.
- Kern, M.L., Waters, L.E., Adler, A. & White, M.A. 2014. A multidimensional approach to measuring well-being in students: Application of the PERMA framework. *The Journal of Positive Psychology*. DOI:10.1080/17439760.2014.936962.
- Kiili, C. & Mäkinen, M. 2011. Akateemiset tekstitaidot ja niiden ohjaaminen yliopistossa. Teoksessa M. Mäkinen ym. (toim.) *Korkeajännityksiä – Kohti osallisuutta luovaa korkeakoulutusta*. Tampere: Tampere University Press, 219–241.
- Korhonen, V. 2012. Towards inclusive higher education? – Outlining a student-centered counseling framework for strengthening student engagement. Teoksessa S. Stoltz & P. Gonon (toim.) *Challenges and Reforms in Vocational Education – Aspects of Inclusion and Exclusion*. Bern: Peter Lang, 297–320.
- Korhonen, V. 2014. Korkeakouluopintoihin kiinnittyminen yksilöllisen ja yhteisöllisen prosessin yhteisvaikutuksena. Teoksessa S. Pihlajaniemi, T. Villa, E. Lavikainen & L. Valkeasuo (toim.) *Oppia ikä kaikki: kouluttautumisen edellytykset eri elämänvaiheissa*. Opiskelijatutkimuksen vuosikirja 2014. Helsinki: Opiskelun ja koulutuksen tutkimussäätiö (Otus), 40–55.
- Korhonen, V., Inkinen, M., Mattsson, M. & Toom, A. 2017. Student engagement and the transition from the first to second year in higher education. Teoksessa E. Kyndt, V. Donche, K. Trigwell & S. Lindblom-Ylänne (toim.) *Higher Education Transitions: Theory and research*. London: Routledge, 113–134.

- Kuh, G.D. 2008. High-impact educational practices: What they are, who has access to them, and why they matter. Washington, DC: Association of American Colleges and Universities.
- Kuh, G.D., Kinzie, J., Buckley, J.A., Bridges, B.K. & Hayek, J.C. 2006. What Matters to Student Success: A Review of the Literature. NPEC National Postsecondary Education Cooperative. http://nces.ed.gov/npec/pdf/kuh_team_report.pdf (luettu 7.1.2017).
- Kunttu, K. & Pesonen, T. 2012. Korkeakouluopiskelijoiden terveystutkimus 2012. Ylioppilaiden terveydenhoitosäätiön tutkimuksia 47. Helsinki: Ylioppilaiden terveydenhoitosäätiö.
- Kunttu, K., Pesonen, T. & Saari, J. 2016. Korkeakouluopiskelijoiden terveystutkimus 2016. Ylioppilaiden terveydenhoitosäätiön tutkimuksia 48. Helsinki: Ylioppilaiden terveydenhoitosäätiö.
- Laaksonen, E. 2005. Yliopisto-opiskelijoiden psyykkinen oireilu ja siihen yhteydessä olevat tekijät. Ylioppilaiden terveydenhoitosäätiön tutkimuksia 38. Helsinki: Ylioppilaiden terveydenhoitosäätiö.
- Lakkala, M., Toom, A., Ilomäki, L. & Muukkonen, H. 2015. Re-designing university courses to support collaborative knowledge creation practices. *Australasian Journal of Educational Technology* 31 (5), 521–536.
- Lave, J. & Wenger, E. 1991. *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Manka, M-L. 2012. Työnilo. Helsinki: SanomaPro.
- Meriläinen, M., Lappalainen, K. & Kuittinen, M. 2008. Pedagogiikan ja hyvinvoinnin suhde. Teoksessa K. Lappalainen, M. Kuittinen & M. Meriläinen (toim.) *Pedagoginen hyvinvointi. Kasvatusalan tutkimuksia – Research in Educational Sciences* 41. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura, 7–14.
- Meriläinen, M. 2008. Opiskeluympäristön pedagogiset hyvinvointitekijät yliopistossa. Teoksessa K. Lappalainen, M. Kuittinen & M. Meriläinen (toim.) *Pedagoginen hyvinvointi. Kasvatusalan tutkimuksia- Research in Educational Sciences* 41. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura, 135–154.
- Muukkonen, H., Lakkala, M., Toom, A. & Ilomäki, L. 2017. Assessment of competences in knowledge work and object-bound collaboration during higher education courses. Teoksessa E. Kyndt, V. Donche, K. Trigwell & S. Lindblom-Ylänne (toim.) *Higher Education Transitions: Theory and research*. London: Routledge, 288–305.
- Mäkinen, M. 2012. Opiskelijat opintoihin kiinnittymisen tulkitsijoina. Teoksessa M. Mäkinen, J. Annala, V. Korhonen, S. Vehviläinen, A-M. Norrgrann, P. Kalli & P. Svärd (toim.) *Osallistava korkeakoulutus*. Tampere: Tampere University Press, 47–74.
- Mäkinen, M. & Annala, J. 2011. Opintoihin kiinnittyminen yliopistossa. Teoksessa M. Mäkinen, V. Korhonen, J. Annala, P. Kalli, P. Svärd & V.-M. Värri (toim.) *Korkeajännityksiä – Kohti osallisuutta luovaa korkeakoulutusta*. Tampere: Tampere University Press, 59–80.

- Mäkinen, J., Olkinuora, E. & Lonka, K. 2004. Students at risk: Students' general study orientations and abandoning/prolonging the course of the studies. *Higher Education* 48, 173–188.
- Nygaard, C., Brand, S., Bartholomew, P. & Millard, L. (toim.) 2013. *Student Engagement – Identity, Motivation and Community*. Oxfordshire: Libri Publishing.
- Onnismäa, J. 2010. Opettajien työhyvinvointi – Katsaus opettajien työhyvinvointitutkimuksiin 2004–2009. Helsinki: Opetushallitus. http://www.oph.fi/download/124603_Opettajien_tyohyvinvointi.pdf (luettu 7.1.2017).
- Paavola, S. & Hakkarainen, K. 2005. The knowledge creation metaphor – An emergent epistemological approach to learning. *Science & Education* 14 (6), 535–557. DOI:10.1007/s11191-004-5157-0.
- Pietarinen, J., Soini, T. & Pyhältö, K. 2008. Pedagoginen hyvinvointi – uutta ja tuttua koulun arjesta. Teoksessa K. Lappalainen, M. Kuitinen & M. Meriläinen (toim.) *Pedagoginen hyvinvointi. Kasvatusalan tutkimuksia – Research in Educational Sciences* 41. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura, 53–74.
- Pirttilä, I. & Eriksson-Piela, S. 2004. Yliopistotyön kirot ja tähtihetket: kuinka kehittää hyvinvointia akateemisessa työssä? Jyväskylä: SoPhi.
- Poutanen, K., Toom, A., Korhonen, V. & Inkinen, M. 2012. Kasvaako akateeminen kynnys liian korkeaksi? Teoksessa M. Mäkinen et al. (toim.) *Osallistava korkeakoulutus*. Tampere: Tampere University Press, 17–46.
- Pyhältö, K., Soini, T. & Pietarinen, J. 2010. Pupils' pedagogical well-being in comprehensive school – Significant positive and negative school experiences of Finnish ninth graders. *European Journal of Psychology of Education* 24, 447–463.
- Pyörälä, E., Hirsto, L., Toom, A., Myrsky, L. & Lindblom-Ylänne, S. 2015. Significant networks and meaningful conversations observed in the first-round applicants for the Teachers' Academy at a research-intensive university. *International Journal for Academic Development* 20 (2), 150–162. DOI: 10.1080/1360144X.2015.1029484.
- Pörhölä, M. 2011. Kiusaaminen opiskeluyhteisössä. Teoksessa K. Kunttu, A. Komulainen, K. Makkonen & P. Pynnönen (toim.) *Opiskeluterveys*. Helsinki: Duodecim, 166–168.
- Ruohoniemi, M., Virtanen, V., Katajavuori, N., Muukkonen, H. & Toom, A. Arvioitavana. The value of formal and informal interaction and collaborative practices in developing higher education: A case from the Life Sciences. *Higher Education Research and Development*.
- Ryff, C. D. 1989. Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological wellbeing. *Journal of Personality and Social Psychology* 57 (6), 1069–1081.
- Ryff, C. D. & Keyes, C. L. M. 1995. The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology* 69 (4), 719–727.
- Saariaho, E., Pyhältö, K., Toom, A., Pietarinen, J. & Soini, T. 2016. Student teachers' self- and co-regulation of learning during teacher education. *Learning: Research and Practice* 2 (1), 44–63. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/23735082.2015.1081395>.

- Salmela-Aro, K. & Nurmi, J.-E. 2007. Self-esteem during university studies predict career 10 years later. *Journal of Vocational Behavior* 70, 463–477.
- Seligman, M.E.P. & Csikszentmihályi, M. 2000. Positive psychology: An introduction. *American Psychologist* 55, 5–14.
- Seligman, M.E.P. 2011. *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. New York: Simon and Schuster.
- Soini, T., Pietarinen, J., Toom, A. & Pyhältö, K. 2015. What contributes to first year student teachers' sense of professional agency in the classroom? *Teachers and Teaching: Theory and Practice* 21 (6), 641–659. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/13540602.2015.1044326>.
- Soutter, A.K., O'Steen, B. & Gilmore, A. 2014. The student well-being model: a conceptual framework for the development of student wellbeing indicators. *International Journal of Adolescence and Youth* 19 (4), 496–520.
- Toom, A., Pietarinen, J., Soini, T. & Pyhältö, K. 2017. How does the learning environment in teacher education cultivate first year student teachers' sense of professional agency in the professional community? *Teaching and Teacher Education* 63, 126–136. DOI: 10.1016/j.tate.2016.12.013.
- Trowler, V. 2010. Student engagement literature review. The Higher Education Academy. https://www.heacademy.ac.uk/system/files/studentengagementliteraturereview_1.pdf (luettu 7.1.2017).
- Utriainen, J., Marttunen, M., Kallio, E. & Tynjälä, P. 2016. University applicants' critical thinking skills: The case of the Finnish educational sciences. *Scandinavian Journal of Educational Research*. DOI:10.1080/00313831.2016.1173092.
- Uusiautti, S. & Määttä, K. 2014. *The Psychology of Becoming a Successful Worker: Research on the changing nature of achievement at work*. London: Routledge.
- Uusitalo-Malmivaara, L. (toim.) 2014. *Positiivisen psykologian voima*. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Vastamäki, J. 2009. *Sense of coherence and unemployment*. School of Business and Economics of the University of Erlangen-Nuremberg and Faculty of Social Sciences of the University of Kuopio. Academic dissertation.
- Vermunt, J. D. 1998. The regulation of constructive learning processes. *British Journal of Educational Psychology* 68, 149–171.
- Vermunt, J. D. 2005. Relations between student learning patterns and personal and contextual factors and academic performance. *Higher Education* 49, 205–234.
- Virtanen H., Mikkilä-Erdmann, M., Murtonen, M. & Kääpä, P. 2010. Lääketieteen ja hammaslääketieteen ensimmäisen vuoden opiskelijat oppimisensa säätelijöinä. *Yliopistopedagogiikka* 17 (1), 6–17.
- Väisänen, S., Pietarinen, J., Pyhältö, K., Toom, A. & Soini, T. 2016. Social support as a contributor to student teachers' experienced well-being. *Research Papers in Education*. DOI:10.1080/02671522.2015.1129643.
- Wenger, E. 1998. *Communities of Practice. Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

